

# **Estrategias de control de los resultados anómalos en la evaluación de los aprendizajes: la perspectiva de las defensorías universitarias**

**Milagros Alario Trigueros**

Defensora de la Universidad de Valladolid

**Enrique Delgado Huertos**

Adjunto de la Defensoría Universidad de Valladolid

**Teresa Cascudo García-Villaraco**

Defensora de la Universidad de La Rioja

Ha transcurrido más de una década desde que se aprobó el Real Decreto 1393/2007 por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Por lo tanto, empieza a ser posible y necesario analizar y evaluar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos que perseguía. Una de las muchas novedades importantes que introdujo ese RD fue la implantación de Sistemas Internos de Garantía de Calidad (SIGC) en los nuevos planes de estudios, presentándolos como “el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.” (Preámbulo y Anexo I. 9. RD1393/2007). La introducción de esta novedad se debe entender en el contexto de la justificación que sirve de base para todo el RD, tal como se expone de forma explícita del mismo preámbulo: la Universidad debe informar a la sociedad sobre las características de su oferta y debe rendir cuentas sobre la misma.

No cabe además la menor duda de que evaluar el aprendizaje es una de las tareas cruciales de la docencia universitaria. Es un hecho que los periodos de exámenes suelen coincidir con las fases en las que las defensorías universitarias registran un mayor número de consultas y quejas. Lo que percibimos, de forma necesariamente sesgada, en nuestras oficinas se corresponde, por tanto, con una actividad crítica, que se sitúa en el corazón de la relación entre docentes y estudiantes. Por supuesto, los problemas que se asocian con la evaluación no tienen soluciones simples. En su complejidad concurren factores que son de variada índole, desde psicológicos hasta ge-

neracionales, presupuestarios, organizacionales y culturales, académicos y pedagógicos. Sin embargo, esta complejidad, inherente al sistema universitario, no debe limitar nuestro análisis ni tampoco impedir un acercamiento a la cuestión del control de los resultados de aprendizaje basado en la perspectiva que ofrecen los casos que llegan a las defensorías.

En efecto, los problemas derivados de los bajos resultados en las tasas de éxito y rendimiento no son un tema nuevo entre las preocupaciones de las defensorías ni es ésta la primera vez en la que se debate este tema en el seno de la CEDU o en subcomisiones como la formada por las defensorías de las Universidades pertenecientes al G9<sup>2</sup>. Así, en 2014, en un encuentro organizado en Madrid por este grupo, se abordó el tema<sup>3</sup> y se impulsó la preparación de una de las mesas del encuentro de la CEDU, organizado ese mismo año, cuyos resultados se publicaron en esta misma revista un año después (Martínez Ansemil et al, 2015). Ese artículo planteó un diagnóstico y propuso un conjunto de propuestas de mejora. El artículo que desarrollamos en estas páginas se apoya igualmente en los resultados de un cuestionario elaborado por la defensora de la Universidad de Zaragoza, María José Rabaneque, utilizado para redactar una de las ponencias programadas en otro encuentro de las defensorías del G9, que se realizó en Zaragoza en abril de 2018.

Partiendo, por lo tanto, de la constatación de que, a las defensorías, todo lo que nos llegan son problemas, pero que no todos los problemas que nos llegan están generalizados, este equipo de trabajo ha entendido como necesario un análisis inicial que nos proporcione, ni que sea de forma aproximada, una idea de la magnitud de los resultados anómalos de evaluación en las Universidades españolas. Es decir, la novedad del trabajo que presentamos es que hemos intentado trascender la visión, necesariamente parcial, de las defensorías universitarias, contextualizando los problemas percibidos en un análisis más global que nos permita una cuantificación real del problema. Incluimos, no obstante, un estado de la cuestión en lo que se refiere a la percepción que se tiene desde las defensorías de este problema. Abordamos la diversidad de mecanismos de control existentes en las Universidades españolas y proporcionamos un planteamiento prospectivo que permita orientar cambios para paliar los efectos negativos de este problema.

---

<sup>2</sup> El Grupo 9 de Universidades es una red universitaria fundada el 16 de mayo de 1997 por varias universidades españolas para promover la colaboración entre las instituciones universitarias pertenecientes al Grupo. Está integrado por las Universidades de: Oviedo, Cantabria, País Vasco, La Rioja, Pública de Navarra, Zaragoza, Islas Baleares, Castilla-La Mancha y Extremadura.

<sup>3</sup> Conclusiones disponibles en: [http://www.eweb.unex.es/eweb/cedu2014/userfiles/downloads/documentos\\_propios/tema1/tema1\\_ponencia.pdf](http://www.eweb.unex.es/eweb/cedu2014/userfiles/downloads/documentos_propios/tema1/tema1_ponencia.pdf)

## 1. Calidad y evaluación en el sistema universitario

La preocupación por la calidad es un tema recurrente en toda la documentación y en la legislación generada desde la firma, en 1999, de la llamada Declaración de Bolonia. Uno de los objetivos entonces señalados fue el de la “promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.” (Declaración Bolonia, 1999). Los primeros criterios y directrices para garantizar la calidad en el EEES fueron consensuados por los ministros responsables en 2005. Una década después, fue acordada y publicada una revisión de dichos criterios y directrices (ESG, ANECA, 2015). En esta revisión, el criterio 1.2., dedicado al diseño y aprobación de programas, insiste en la necesidad –que se presenta como un deber– de que los programas de estudio “cumplan los objetivos establecidos para los mismos, incluyendo los resultados esperados del aprendizaje.” En su desarrollo, se indica que los programas deben explicitar los resultados de aprendizaje, que deben estar “diseñados de manera que permitan una evolución continua de los estudiantes”, y “definir el volumen de trabajo previsto de los estudiantes, por ejemplo, con respecto a los ECTS” (ESG ANECA, 2015 p. 13). El criterio 1.3., dedicado a la enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante, desarrolla de forma notable la última de esas tres cuestiones, afirmando que deben ser tenidos en cuenta los siguientes aspectos, que citamos literalmente:

- los evaluadores están familiarizados con los métodos de examen y evaluación existentes y reciben ayuda para desarrollar sus propias capacidades en este campo;
- los criterios y el método de evaluación, así como los criterios de calificación se publican con antelación;
- la evaluación permite a los estudiantes demostrar en qué medida han logrado los resultados de aprendizaje previstos. Se informa a los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje y, si es necesario, se les asesora;
- en la medida de lo posible, varios examinadores participan en la evaluación;
- las normas de evaluación tienen en cuenta circunstancias atenuantes;
- la evaluación es consistente, se aplica adecuadamente a todos los estudiantes y se realiza conforme a los procedimientos establecidos;
- existe un procedimiento formal de reclamación a disposición de los estudiantes. (ESG ANECA, 2015. p. 15).

En lo que respecta a la legislación española, más allá del RD 1393/2007, el asunto discutido en este artículo, debe ser puesto en el contexto de la Ley Orgánica de Universidades y del Estatuto del Estudiante Universitario. Por un lado, en la universidad española, tal como fija la Ley Orgánica 6/2001,

“las escuelas y facultades son los centros encargados de la organización de las enseñanzas y de los procesos académicos, administrativos y de gestión conducentes a la obtención de los títulos de grado.” (LOU art. 8.1). Por otro lado, los departamentos son las unidades de docencia encargadas de coordinar las enseñanzas de acuerdo con la programación docente de cada universidad (LOU, art. 91.1)<sup>4</sup>. El Consejo de Gobierno, responsable, por su parte, de establecer “las líneas estratégicas y programáticas de la Universidad, así como las directrices y procedimientos para su aplicación, en los ámbitos de organización de las enseñanzas, investigación, recursos humanos y económicos y elaboración de los presupuestos” (LOU, art. 15.1). También en la LOU se establece que “la docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra”, incluyendo entre sus límites “los derivados de la organización de las enseñanzas universitarias.” (LOU, art. 33.2).

En 2010, se aprobó el Estatuto del Estudiante Universitario, en el que se declara que los estudiantes tienen derecho “a una evaluación objetiva y siempre que sea posible continua, basada en una metodología activa de docencia y aprendizaje” (art. 7.1.h). Establece que los centros responsables de cada titulación incluirán en la planificación de la titulación para cada curso “la dedicación del estudiante al estudio y aprendizaje en términos ECTS” teniendo en cuenta “las exigencias del trabajo, fuera del horario lectivo, que los estudiantes deben realizar.” (art. 23.4).

En el RD 1393/2007, se establece de manera normativa un sistema de garantía de la calidad de los títulos, a efectos de su acreditación. Dentro de este sistema, se contemplan varios elementos relacionados con la evaluación. Entre ellos, están los indicadores que dan cuenta de los resultados previstos del aprendizaje (RD 1393/2007, Anexo I, apartado 8.1 modificado por RD 861/2010, Anexo I apartado 8.1) y que se representan a través de valores cuantitativos relacionados con los siguientes aspectos:

**Tasa de graduación:** porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios o en un año académico más en relación a su cohorte de entrada.

**Tasa de abandono:** relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior.

---

<sup>4</sup> El articulado que recoge, en las Leyes Orgánicas del Sistema universitario español, el sistema de garantía de la calidad, previsto en la Declaración de Bolonia, puede verse en la Tabla 1 del artículo de Fidalgo y García, 2007: 42.

**Tasa de eficiencia:** relación porcentual entre el número total de créditos del plan de estudios a los que debieron haberse matriculado a lo largo de sus estudios el conjunto de graduados de un determinado año académico y el número total de créditos en los que realmente han tenido que matricularse.

Las denominadas **tasas de éxito y rendimiento**, que son aquellas que se relacionan más directamente con el objeto de este estudio forman parte de los elementos que se deben tener en cuenta dentro del sistema de garantía de calidad de cada universidad y, en particular, dentro del sistema de garantía de calidad de cada título. Las tasas de éxito y de rendimiento representan numéricamente relaciones porcentuales establecidas entre, por un lado, el número de aprobados y, por otro lado, el número de presentados (que mide el éxito de una asignatura o de una titulación) y de matriculados (sirviendo para medir el *rendimiento* de una asignatura o de una titulación). En otras palabras, cuanto mayor sea el número de créditos superados por los estudiantes con respecto a los examinados, se considerará que es mayor el éxito de la enseñanza. De la misma manera, cuanto mayor sea el número de créditos superados con respecto al número de créditos matriculados, así será mayor su rendimiento. Puede asumirse que ambas tasas son indicadoras de la dificultad con la que se enfrentan los estudiantes para superar una determinada materia.

Lo que está previsto es que el SIGC de la enseñanza asegure “que los resultados del aprendizaje de los estudiantes se miden, se analizan y se utilizan para la toma de decisiones y la mejora de la calidad de las enseñanzas”. Se valora, a través de programas específicos, “si la enseñanza dispone de mecanismos que permiten la recogida y el análisis continuo de los resultados del aprendizaje adquiridos de los estudiantes, así como sus estrategias y procedimientos para mejorar dichos resultados.” (ANECA Guía de apoyo, p. 45). Los programas específicos en los que esos datos se toman en consideración son el que evalúa el sistema de garantía de calidad y el que evalúa la calidad de la docencia (en la ANECA, programas AUDIT y DOCENTIA, respectivamente).

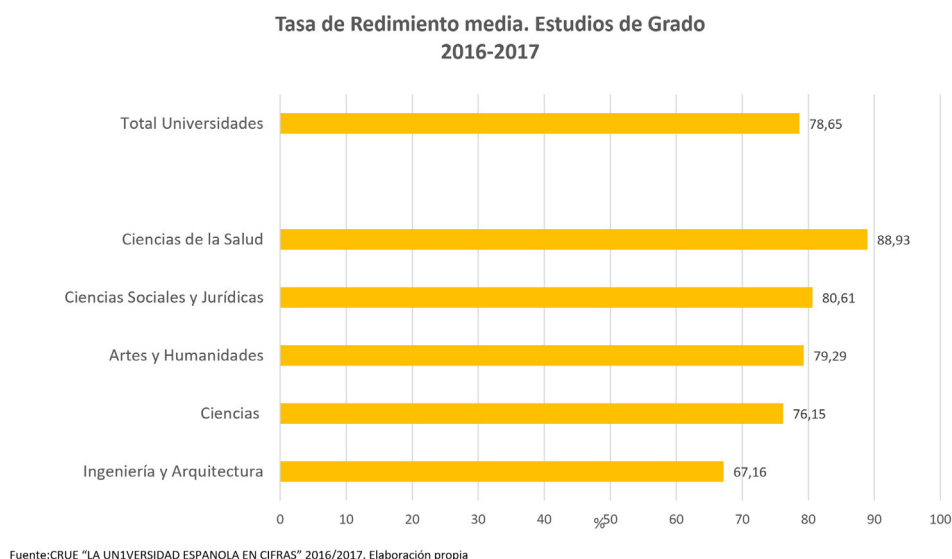
## 2. Fuentes y método del presente estudio

De entre los indicadores disponibles en todas las Universidades, dado que, como hemos visto en la sección anterior, son de obligada elaboración en las memorias de los títulos, hemos centrado nuestra atención en la Tasa de Rendimiento, entendida, como se ha indicado más arriba, como “la relación entre el número de estudiantes que superan las asignatura en relación con los matriculados en dicho curso”. Creemos que puede darnos una idea

de la magnitud del problema de los resultados anómalos ya que valora tanto los estudiantes presentados como los no presentados en el conjunto de las pruebas. Su análisis nos permite, además, valorar los efectos negativos en alargamiento de los cursos necesarios para alcanzar un grado universitario.

Así, en junio de 2018 remitimos una solicitud a todas las defensorías de la Universidades españolas, tanto públicas como privadas, solicitando los datos de la tasa de rendimiento diferenciadas por asignaturas con indicación de la rama de conocimiento y el tipo de asignatura (formación básica, obligatoria y optativa). Finalmente, hemos contado con la información válida de ocho universidades, todas públicas salvo una. Agradecemos mucho el esfuerzo de los compañeros de las Universidades de Autónoma de Madrid, Burgos, León, Jaén, La Rioja, Oberta de Catalunya, Oviedo y Valladolid, que constituyen la base de la muestra utilizada. También agradecemos el envío de información agregada, de uso parcial, a las Universidades de Alicante y el País Vasco.

Hemos referido el análisis a los datos del curso 2016-2017, como curso ya cerrado y evaluado por todas las Universidades y que, además, coincide con la referencia temporal del informe, elaborado por la CRUE, “La universidad española en cifras 2016/2017”.



*Gráfico 1*

Como referencias medias de la tasa de rendimiento, hemos tomado las aportadas en el estudio de la CRUE, tanto la media total como las correspondientes a las cinco grandes ramas de conocimiento (ver Gráfico 1). Aunque se refiere exclusivamente a las Universidades Públicas presenciales, lo que dejaría fuera de nuestra muestra a la UOC, entendemos que puede resultar



una referencia perfectamente válida y por eso la hemos incluido. A partir de estos datos medios hemos establecido la definición de resultados anómalos como aquellos cuya tasa de rendimiento está por debajo de la media general o de rama, en su caso.

Entendemos que también pudieran ser consideradas las anomalías por una tasa de rendimiento excepcionalmente elevada, pero no es objeto de este estudio y, por lo tanto no vamos a referirnos a ellas.

Adicionalmente, pusimos la mencionada encuesta, elaborada por la defensora de la Universidad de Zaragoza en 2018, a disposición de las oficinas asociadas a la CEDU con el objetivo de conseguir una muestra más representativa. La colaboración de veinticinco universidades –lo que equivale al 41% de las asociadas a la CEDU– nos ha permitido, por un lado, interpretar los datos obtenidos como una radiografía bastante significativa de cómo se valora el problema y conocer, por otro, cómo se está actuando en este momento en las Universidades españolas en el ámbito del control de la evaluación de los resultados de aprendizaje<sup>5</sup>.

### 3. El problema objetivo: los datos de los resultados anómalos

Considerando la tasa media del conjunto de la Universidades Españolas ofrecida en el Informe de la CRUE, un 78,65%, y la definición expuesta más arriba, según la cual resultados anómalos serían todos aquellos que se encuentran por debajo de la mitad de la tasa de referencia, la cuantificación del problema de resultados anómalamente bajos en los datos agrupados del conjunto de la muestra no presenta una gran importancia cuantitativa. Algo menos del 3% (el 2,92%) de las asignaturas correspondientes a titulaciones de grado pueden calificarse como tales.

Véase a este respecto el Gráfico 2, donde la línea negra indica la tasa media general de rendimiento y la roja, el valor de la mitad de la tasa, que consideramos el límite por debajo del cual se puede hablar de resultados anómalos. Ese porcentaje se corresponde con más de 500 asignaturas en el conjunto de una muestra de 15.000, que, aunque distribuidas con desigual importancia entre las titulaciones, pueden tener un enorme impacto negativo ya que la existencia de solo una de ellas por titulación puede generar bloqueos que deriven en el alargamiento de la duración efectiva de los estudios y, por supuesto, en su coste. En mayor medida si consideramos que la mayor parte de ellas corresponden a los primeros cursos de los grados y el coste de la segunda y siguientes matrículas se eleva progresivamente.

<sup>5</sup> Véase la ficha y la encuesta en el Anexo 1.

Es un problema que aparece en todas las Universidades de la muestra (Gráfico 3), si bien con magnitudes diferentes en las que incide su tamaño y, sobre todo, especialización dada la importancia de las diferencias por áreas, como veremos más adelante.

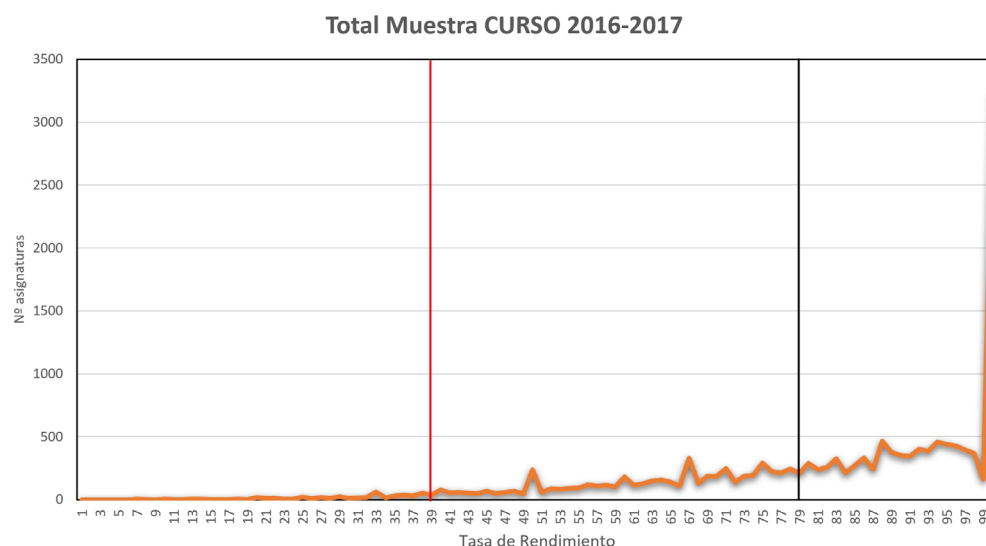


Gráfico 2

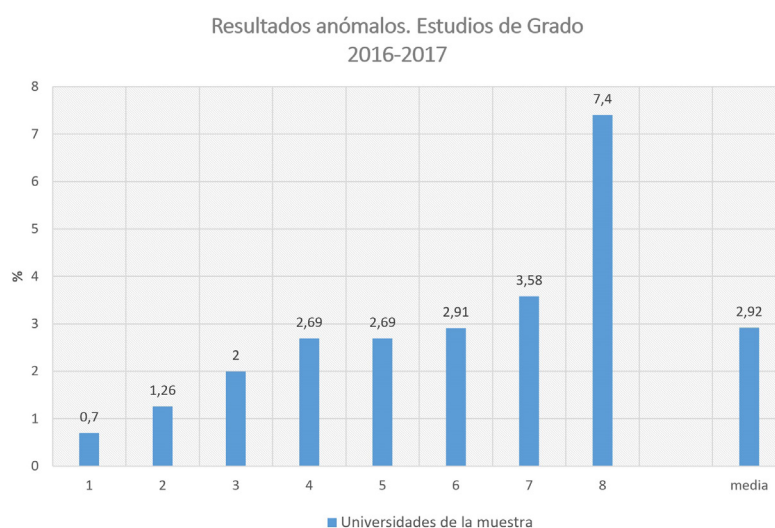


Gráfico 3

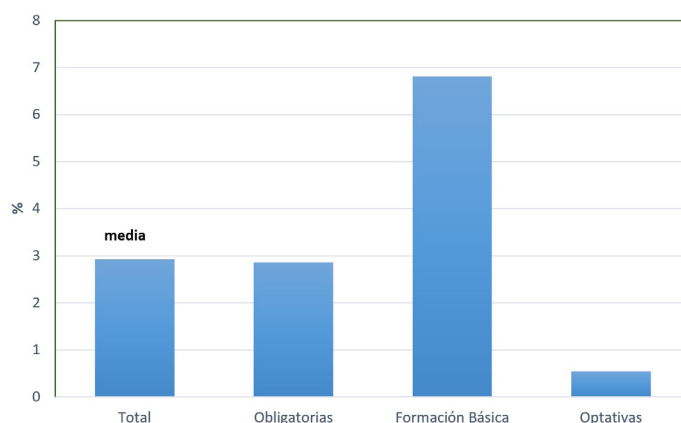
#### 4. Diferencias por tipos de asignaturas

En efecto, la valoración desagregada de las tasas de rendimiento nos permite apreciar unas enormes diferencias según el tipo de asignaturas. Como se aprecia en el Gráfico 4, las tasas medias suelen coincidir con las del conjunto de las asignaturas obligatorias de grado, es decir con aquellas que componen el corpus fundamental de los conocimientos de cada una de las



titulaciones y, por lo tanto, suelen ser del interés de los estudiantes y cuentan con un alto grado de implicación por parte del profesorado, que corresponde a las áreas de conocimiento directamente implicadas en la formación.

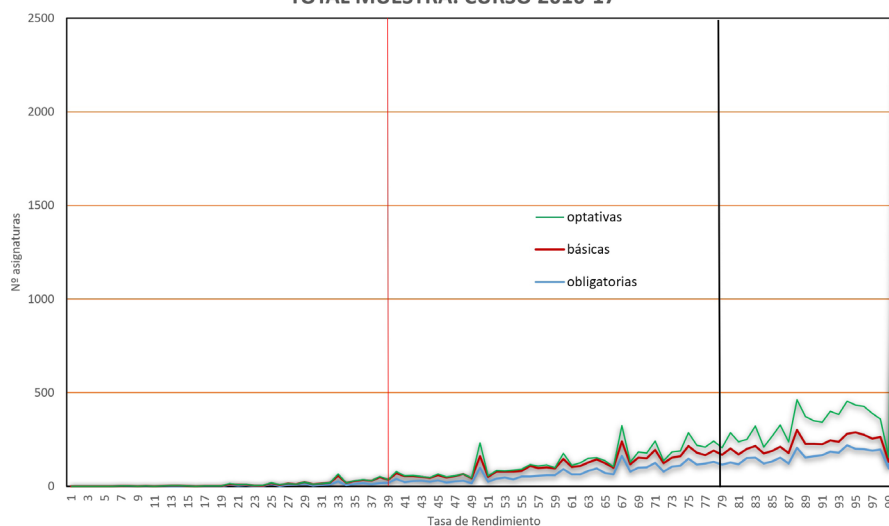
**Resultados anómalos por tipo de asignaturas. Estudios de Grado 2016-2017**



Fuente: Datos de la muestra. Elaboración M. Alario

*Gráfico 4*

**TOTAL MUESTRA. CURSO 2016-17**



Fuente: Datos Universidades de la muestra. Elaboración M. Alario

*Gráfico 5*

En los extremos, y con diferencias abismales, se encuentran las asignaturas de formación básica y las optativas. En el primero de los casos, el de la formación básica, se entiende que incluye aquellas materias que constituyen las bases del conocimiento de cada una de las grandes ramas, que por su carácter transversal son comunes a las titulaciones de grado de la rama

y deben ser reconocidas en su totalidad en el caso de un traslado o cambio de titulación dentro de la misma. Son asignaturas de carácter fundamental, con un corpus conceptual muy bien definido, pero que no siempre están correctamente alineadas con la formación final del grado en que se imparten (de hecho, es habitual que sean idénticas en todos los grados de una rama). Este hecho, junto con su ubicación habitual en los dos primeros cursos de los estudios de grado, explica la importancia de los resultados anómalos en sus tasas de rendimiento.

La otra cara de la moneda la encontramos en las asignaturas optativas, con valores anómalos de las tasas de rendimiento prácticamente despreciables (0,54%) y que, incluso concentran la mayor parte de los rendimientos máximos, con un porcentaje de 100% de tasa de rendimiento en más del 38% de las asignaturas de este carácter frente a un escaso 7% de las de formación básica. Es obvio que el propio carácter de las asignaturas optativas, de interés personal de los estudiantes y, en general, su coincidencia con la especialización del profesorado que las imparte, genera una mayor implicación e interés que redundan en resultados mucho mejores. Si a ello añadimos que suele tratarse de grupos más reducidos y que, fundamentalmente, se imparten en los cursos más altos de los títulos (generalmente 3º y 4º) es fácil explicar sus buenas tasas de rendimiento.

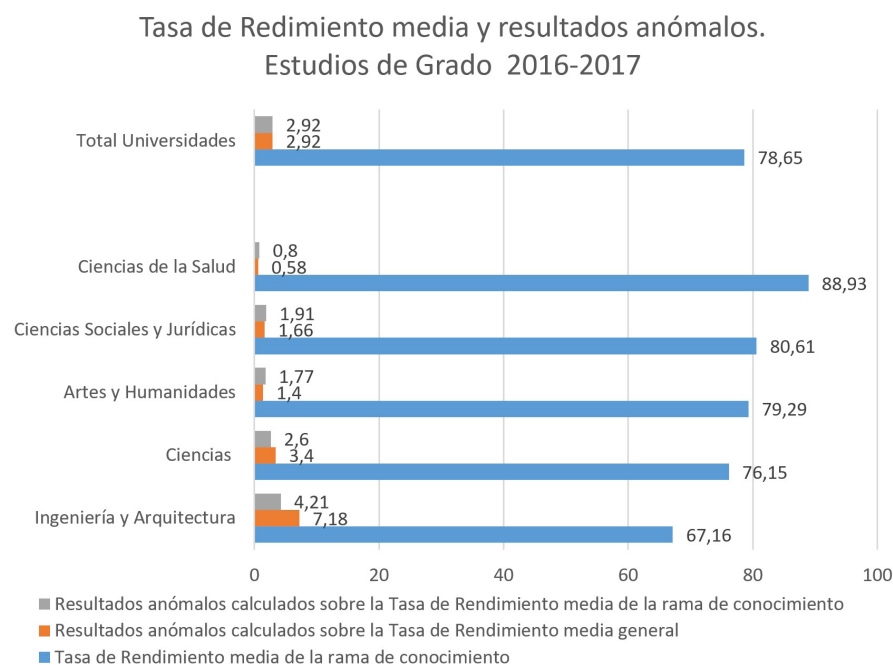
## 5. Diferencias por ramas de conocimiento y por universidades

Tal y como se aprecia en el Grafico 1, la tasa de rendimiento que aporta la CRUE para el conjunto de las Universidades del país, presenta marcadas diferencias por ramas de conocimiento. Hay más de veinte puntos de distancia entre la máxima, Ciencias de la Salud con casi un 89% de tasa media, y la mínima, Ingeniería y Arquitectura con 67,16%. Entre ambas se distribuyen los valores intermedios del resto de las ramas: 80,61% en Ciencias Sociales y Jurídicas, 79,29% en Artes y Humanidades y 76,15% en Ciencias. En apariencia, no presentan una relación directa con los preconceptos sobre dificultad intrínseca de cada rama, ni sobre empleabilidad de las titulaciones que se integran en las mismas. Hemos utilizado, sin embargo, estas referencias medias nacionales para evaluar el problema de los resultados anómalos en cada una de ellas a partir del cálculo, ya explicado más arriba, de la mitad o menos del valor medio.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la muestra aunque no hay una correlación mecánica entre valores medios de la tasa de rendimiento y peso de los resultados anómalos, es evidente la tendencia a una relación inversa: cuanto más baja es la tasa de rendimiento media de la rama, mayor peso tienen las asignaturas de resultados anómalos. De esta forma, a la cabeza

del problema se encuentran los estudios de Ingenierías y Arquitectura, seguidos de Ciencias, mientras que en el último puesto siguen apareciendo los Grados de Ciencias de la Salud. Esta lógica se altera levemente en los casos de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Artes y Humanidades pero con levísimas desviaciones.

En Ciencias de la Salud, el número de asignaturas con resultados muy por debajo de la media es muy poco frecuente. Sin embargo, las pocas asignaturas que tienen este carácter son verdaderas asignaturas tapón. Pero si la comparación entre ramas de conocimiento respecto a la media de los estudios universitarios arroja resultados preocupantes, para los estudios de ramas técnicas, estos datos se ven matizados si los referimos a la tasa de rendimiento media de cada rama (ver Gráfico 7). Aunque la lógica general se mantiene con los puestos de cabeza ocupados por las ramas técnicas, se incrementa sustancialmente el problema en el resto de las ramas, especialmente significativo es el incremento relativo en Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades. La distribución diferenciada de las asignaturas, según tasa de rendimiento y rama, se puede ver en los Gráficos 8 a 12, donde figura indicada la media por rama (en negro) y el umbral de tasas anómalas (en rojo).



Fuente: CRUE "LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN CIFRAS" 2016/2017 y datos de la Muestra Elaboración propia

Gráfico 6

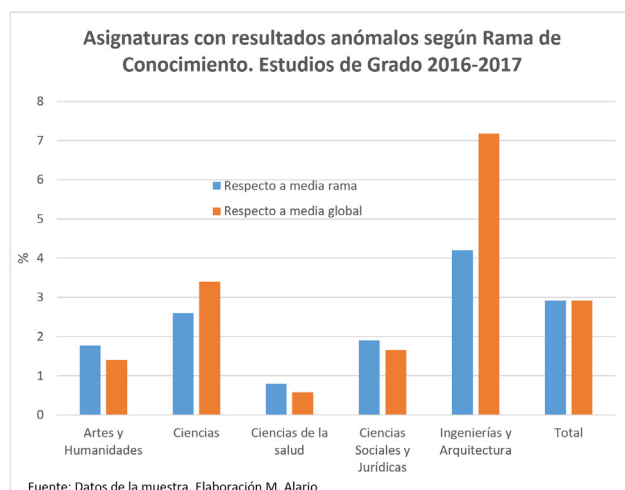


Gráfico 7

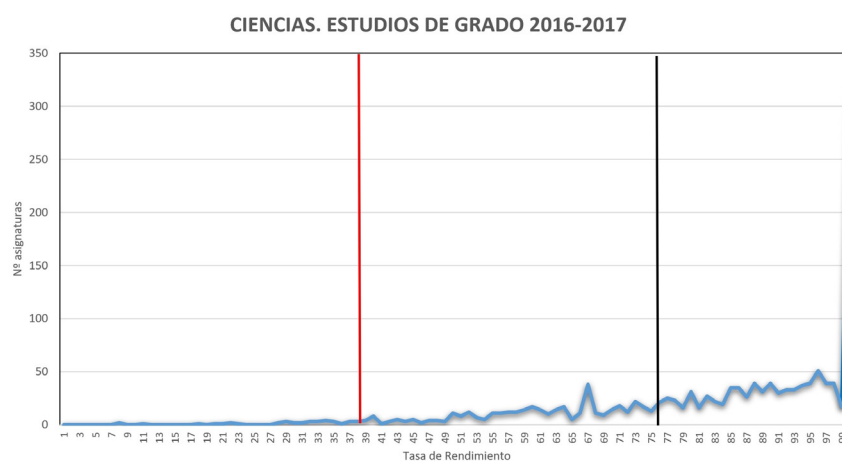


Gráfico 8



Gráfico 9

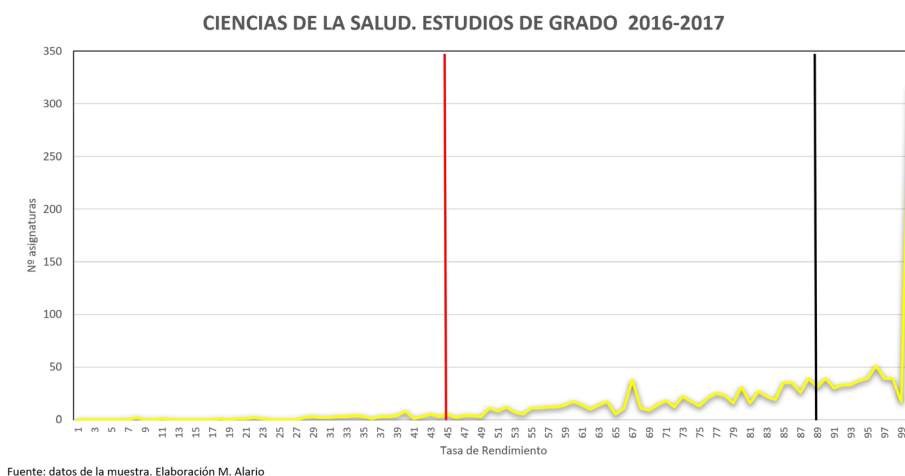


Gráfico 10



Gráfico 11

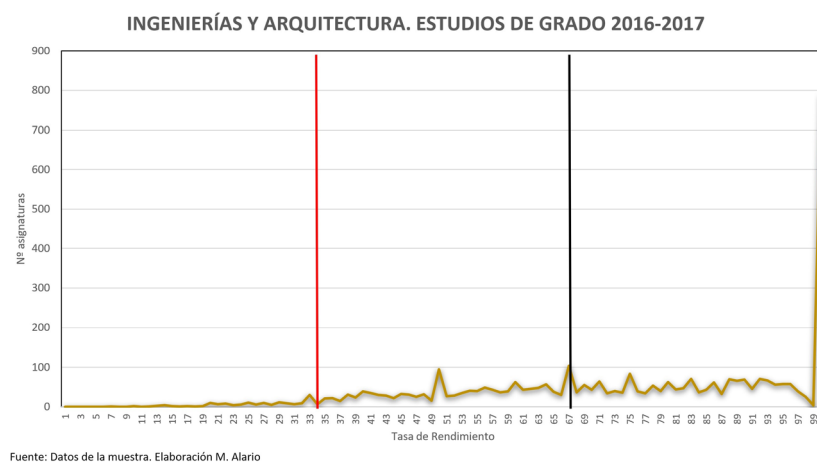


Gráfico 12

Aunque el problema de la presencia de asignaturas con resultados anómalamente bajos aparece en todas las Universidades de la muestra, hemos constatado diferencias más que notables entre ellas. Como se aprecia en el Gráfico 3, hay diferencias que van desde más del doble de la media a menos de un tercio. Parece obvio que, en relación con lo indicado anteriormente, este hecho debe derivarse de las diferencias en los perfiles académicos de cada una de ellas. En efecto, hay una coincidencia directa entre un mayor peso de la oferta en la Rama de Ingeniería y Arquitectura y tasas de rendimiento anómalas más elevadas<sup>6</sup>, mientras que, por el contrario el menor peso de las tasas anómalas lo encontramos en una universidad con una clara orientación hacia Humanidades y Ciencias Sociales, con una presencia marginal de la rama de Ingeniería y Arquitectura (6%). Los valores en torno a la media, a los que corresponde la mayor parte de los casos de la muestra, coinciden con universidades generalistas con una oferta equilibrada por ramas. No ha sido posible valorar en este análisis otros elementos difícilmente cuantificables como el peso del profesorado en estos resultados, la importancia que pueden tener las diferencias entre grupos de la misma asignatura en distintos Grados (en el caso de la Formación Básica, por ejemplo) y otros elementos que escapan a un análisis comparativo básico como el aquí presentado.

## 6. Las defensorías universitarias ante el problema de los resultados anómalos

Quienes ocupan actualmente el cargo de Defensor Universitario conocen que en sus universidades existe algún sistema de análisis y el control periódico de los resultados de la evaluación de todas o una parte de las asignaturas y que dicho sistema aparece normalmente vinculado al SIGC de los títulos: el 73% especifica que existe en sus universidades alguna medida de control sobre las asignaturas con resultados anómalos, pero, frente al 42% que afirma que sus respectivas instituciones adoptan medidas cuando se identifican asignaturas con resultados anómalos, el 54% considera que no. El 4% de las defensorías participantes no dio su opinión a este respecto.

Cuando se pregunta por la efectividad de esas medidas, el resultado es el siguiente: frente a un abultado 25% que no sabe o no contesta, el 30% considera que sí son bastante efectivas, al que se suma un 10% que matiza su respuesta diciendo que su efectividad depende de las circunstancias, hay otro 30% que considera que no son nada o casi nada efectivas, como puede verse en el Gráfico 13.

<sup>6</sup> Con un tercio de la oferta educativa en la Rama de Ingeniería y Arquitectura



## ¿Consideras que son efectivas?

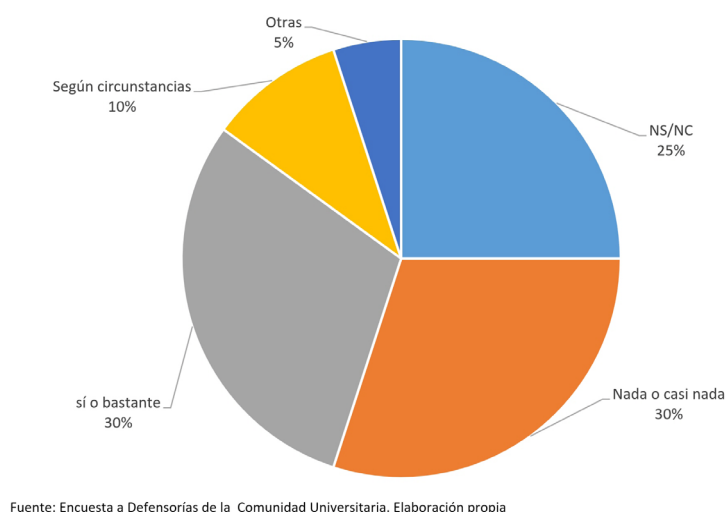


Gráfico 13

Hay cierto consenso en la idea de que las Universidades y, en especial, las defensorías deberían, en las palabras de una de las personas encuestadas, “implicarse a fondo en el respeto a los derechos del alumnado a una evaluación justa y equitativa.” También se puede detectar acuerdo en lo que se refiere a la idea de que, por un lado, se ha construido un SIGC que supone trabajo burocrático y que ofrece recomendaciones muy genéricas, pero que, por otro lado, el gobierno de la universidad no “toma cartas en el asunto”. Por ejemplo, se lee:

La Universidad es la última responsable de que tanto la docencia como la evaluación de los resultados del aprendizaje respondan a unos mínimos estándares de calidad. Así, si a pesar de las recomendaciones de las Comisiones de Garantía de Calidad (o de cualquier otro órgano o comisión), no se corrigen las deficiencias señaladas, los Departamentos (y/o en algunos casos los Centros) deben tomar cartas en el asunto, asumiendo su propia responsabilidad para corregir eficazmente la situación.

En un 21,7% de las Universidades participantes<sup>7</sup>, no se ha fijado ningún umbral o valor de referencia que lleve emparejada alguna consecuencia directa o que implique la obligatoriedad de efectuar un análisis de las causas que pueden haber llevado a la obtención de los resultados aparentemente anómalos.

<sup>7</sup> Respecto a 2014 se ha producido un avance en el establecimiento de un umbral a partir del que se produce una consecuencia sobre resultados anómalos. En ese año era un tercio de las Universidades (32%) las que no tenían dicho umbral de referencia. (Martínez Ansemil et al, 2014:6).

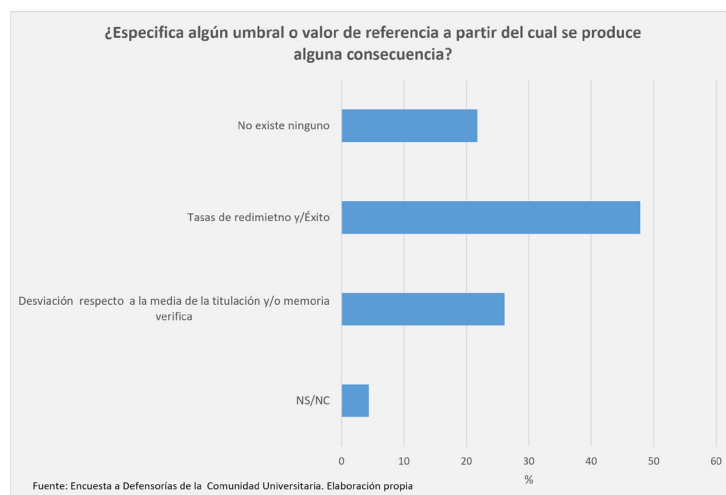


Gráfico 14

Quienes han participado en la encuesta, son plenamente conscientes de la complejidad inherente al problema de los resultados anómalos de evaluación, que es analizado con diversa intensidad en diferentes universidades. En las respuestas recabadas, se enumeran al menos tres categorías diferentes de causas:

- Las que recaen sobre el docente: personalidades más complicadas y autoritarias o la falta de formación en el ámbito de la didáctica y, en particular, en el ámbito de la evaluación;
- Curriculares o de planificación: el peso de lo que se presenta como “tradición”, el diseño de planes de estudios resultan de una colección de asignaturas troceadas según áreas de conocimiento y el poder de influencia de sus titulares, así como otros problemas de planificación (asignaturas compartidas por varias titulaciones, o impartidas por demasiados docentes);
- Insuficiencias en la formación previa del alumnado, adquirida en el título de procedencia, así como su propia actitud.

Desglosar y analizar todas esas variantes requeriría un esfuerzo considerable. Incluso puede ocurrir que, por parte de las Universidades, se tienda a recabar información global que acaba contribuyendo a ocultar el origen de los problemas, puesto que al considerarse habitualmente “los resultados globales de las asignaturas, sin tener en cuenta los resultados específicos de cada grupo de enseñanza, se puede llegar a distorsionar el resultado (los buenos resultados de unos grupos ‘rescatan’ los malos resultados de otros grupos).” Puede comprobarse la complejidad de este asunto leyendo los elementos que, según una de las defensorías participantes, debería contemplar un análisis detallado de las mismas:

- Definir una comisión de docentes del área o de áreas afines para que hagan un análisis detallado del desarrollo de la asignatura y verifiquen si las causas de esos resultados se deben al profesorado u otras circunstancias ajenas a su labor docente (mala ubicación en el plan de estudios, contenidos excesivos, falta de prácticas adecuadas...).
- Realizar análisis estadísticos de posibles correlaciones entre resultados académicos y valoraciones por parte de los estudiantes en las encuestas, especialmente en asignaturas similares o con diferentes grupos a cargo de diferentes docentes.
- Solicitar informes externos a la universidad sobre el nivel de exigencia planteado a los estudiantes. Se podrían remitir a dos o tres expertos externos (docentes de la misma área de conocimiento en otras universidades) las guías docentes y los enunciados de exámenes y actividades de evaluación para analizar si están en consonancia con las competencias y contenidos que se presuponen en una asignatura de esas características. Sería en cierta forma un proceso de evaluación por pares, de forma anónima, como se realiza habitualmente en la evaluación de las publicaciones de investigación.
- Análisis interno dentro de la universidad del nivel de introducción de innovaciones metodológicas en la asignatura. Podrían ser docentes de otros centros los que valorasen aspectos como el uso de cursos virtuales, materiales docentes puestos a disposición de los estudiantes, variedad y adecuación del tipo de pruebas de evaluación, actividades prácticas.

Con respecto a las medidas a tomar y a los resultados de estas intervenciones, cuando se dan, en la opinión de una de las personas participantes, acaban por incurrir igualmente en la limitación de ser puramente formales: “No resultan muy efectivas, lo único que consiguen en algún caso es que el profesor o profesora “saque la calculadora” y determine cuántos estudiantes debe aprobar para no tener que estar “rindiendo cuentas” a través de un informe.” Por un lado, en lo que concierne al estudiantado, los resultados anómalos en una asignatura deberían, según corroboran varias defensorías, dar derecho a una segunda evaluación o a no pagar una segunda tasa el curso siguiente. Otra de las defensorías propone que, a partir de la segunda matrícula y con efectos generales, el alumnado debería poder “ejercer libremente el derecho a ser evaluado por un tribunal del que no forme parte el profesorado que imparte la asignatura”.

Por otro lado, en lo que se refiere a los docentes implicados, una de las soluciones en las que coincide un mayor número de participantes es la de confiar la responsabilidad de la docencia en la asignatura con resultados anómalos a otro docente. Así, una medida mínima debería consistir en un informe preceptivo del docente cuando se rebase un umbral de referencia determinado o considerar la obligatoriedad de formación en el ámbito de la evaluación para los docentes responsables de asignaturas que presentan

este tipo de problemas. Una recomendación adicional es la de rotar la docencia, permitiendo que otros docentes participen en la asignatura o que, al revés, los docentes cuyas asignaturas arrojen resultados anómalos participen en asignaturas que no los presenten.

Ante los resultados anómalos, muchas universidades (70%) han optado, en lugar de abordar el problema de fondo, por regular sistemas compensatorios que, al menos, vienen a paliar los problemas que se derivan del elevado número de suspensos en determinadas asignaturas. Cuando las Universidades disponen de un sistema de compensación, la forma en cómo aparece regulado es muy diversa si se analizan los requisitos que los estudiantes han de cumplir para poder acogerse a dicho sistema. Algunas universidades solo contemplan esta posibilidad si el estudiante ha obtenido una calificación mínima en alguna de las convocatorias de la signatura que se desea compensar; otras exigen haberse presentado en un número mínimo de convocatorias; hay universidades en las que sólo es de aplicación el sistema para asignaturas obligatorias, otras permiten la compensación de asignaturas básicas y obligatorias; también existe el requisito de haber obtenido una calificación mínima en la asignatura suspensa y una media de bloque mínima. Además, en esta pluralidad de situaciones, casi el 20% de las Universidades combinan en sus reglamentos los requisitos enunciados líneas arriba.

## 7. Normativa universitaria ante los resultados anómalos

La primera parte de la encuesta utilizada en este artículo plantea cuestiones relacionadas con la normativa universitaria. A través de los resultados, podemos comprobar que la gran mayoría de las Universidades que participaron en la encuesta cuenta con un SIGC dedicado a analizar y controlar de forma periódica los resultados de la evaluación de los estudiantes. Predominan las Universidades que, contemplando ese control exclusivamente dentro del SIGC, no cuentan con herramientas normativas necesarias para que los problemas identificados tengan una solución efectiva, respondiendo esta situación, de hecho, con la percepción compartida en las defensorías.

Como veremos en este epígrafe, sólo un reducido número de universidades aborda estas cuestiones en el marco de reglamentos específicos, relacionados, por ejemplo, con la evaluación o la permanencia. El número de universidades que, además de prever un sistema de control, cuentan con medidas explícitas que se deriven del mismo se reduce con respecto al total: el 27% de las Universidades encuestadas no cuentan con ninguna herramienta que permita corregir, de hecho, las tasas de rendimiento anómalas. Tampoco

existe unanimidad con respecto al umbral o valor de referencia que permita calificar como anómalos los resultados de la evaluación de asignaturas concretas según la titulación a la que pertenecen. Algo más de la mitad de las Universidades que han participado en el estudio considera que las tasas de rendimiento y éxito son las que deben servir de referencia y sólo seis toman en consideración la desviación de los resultados con respecto a la media de la titulación o con respecto a los valores indicados en las memorias verificadas.

Al menos diecisiete universidades contemplan en su funcionamiento el análisis obligatorio de las causas que puedan explicar los resultados anómalos en la evaluación. En este universo, sin embargo, encontramos normativas según las cuales este análisis se realiza de forma habitual y, en el otro extremo, situaciones en las que sólo se contempla ante casos excepcionales. El 20% de las Universidades que han participado en la encuesta no contempla, en ningún supuesto, la elaboración de informes en los que se estudien las causas que puedan concurrir en situaciones anómalas en el ámbito de las tasas de éxito y rendimiento. Este porcentaje, como es lógico, coincide con el de las Universidades que no prevén ninguna medida ante situaciones de asignaturas con resultados anómalos. A éstas se le ha de sumar el 13% de universidades en las que las medidas descritas son inespecíficas. Esto nos arroja el resultado de que una de cada tres universidades no contempla, de hecho, ningún tipo de medida ante situaciones de resultados anómalos en la evaluación de los estudiantes. Las universidades que sí arbitran algún tipo de actuación la centran en el estudiante (8%), el profesorado (17%) y en el centro o departamento afectado (33%).

Sólo siete de las Universidades que han participado en el estudio mencionan de forma explícita, dentro de su normativa, los resultados anómalos en la evaluación, situando una parte de ellas su análisis fuera del ámbito de los centros (véase Tabla 1). Entre ellas, sólo la Universidad de Santiago de Compostela tiene vigente una normativa específicamente dedicada a la evaluación del rendimiento académico, en articulación con el procedimiento de revisión de las calificaciones por parte de los estudiantes.

*Tabla 1. Universidades que han regulado actuaciones cuando se dan situaciones de resultados anómalos de evaluación*

Año	Universidad	Normativa
2001	Universidad de Burgos	Reglamento de exámenes, Junta de Gobierno 20/02/2001
2008	Universidad de Cantabria	Reglamento del Proceso de Evaluación en la Universidad de Cantabria. CONSEJO DE GOBIERNO 16/12/08
2011	Universidad de Zaragoza	Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje. Acuerdo de 22 de diciembre de 2010, del Consejo de Gobierno
2011	Universidad de Santiago de Compostela	Normativa de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y de revisión de calificaciones, aprobada en el Pleno ordinario del Consejo de Gobierno de 11 de junio de 2011
2016	Universidad de Oviedo	Normativa de Progreso y Permanencia. Acuerdo de 16 de mayo de 2016 de Consejo Social.
2017	Universidad del País Vasco	Normativa reguladora de la Evaluación del alumnado en las titulaciones oficiales de Grado, aprobado el 15 de diciembre de 2016 por el Consejo de Gobierno
2017	Universidad Pública de Navarra	Normativa Reguladora de los procesos de evaluación en la UPNA. Consejo de Gobierno de 4 de julio de 2017

Con el objeto de facilitar el examen del contenido de las mencionadas normativas relacionadas con los resultados anómalos, transcribimos el articulado correspondiente y destacamos los órganos implicados, especialmente, cuando existe un órgano encargado de la supervisión de los resultados. Siguiendo un orden cronológico, la primera universidad de entre las participantes que ha regulado la cuestión es la Universidad de Burgos. La disposición adicional primera del Reglamento de exámenes aprobado en 2001 por la Junta de Gobierno de la Universidad de Burgos señala lo siguiente:

Respecto a aquellas asignaturas en las que se dé un proceso anómalo –como por ejemplo, un índice de fracaso significativo en relación con las restantes asignaturas de la Titulación–, se faculta a la **Comisión de Ordenación Académica** para que solicite a los profesores responsables que expongan las razones de tipo académico que, a su juicio, justifiquen este resultado. Podrá la Comisión solicitar cuantos informes considere oportuno en relación con el tema, antes de adoptar las medidas que estime adecuadas para resolver la situación.



La Comisión podrá, asimismo, analizar cualquier otro proceso anómalo que se produzca en relación con la evaluación de los alumnos, previa petición del **Director del Departamento**.

El Reglamento del proceso de evaluación aprobado por la Universidad de Cantabria, en 2008 también contempla la situación de los resultados anómalos, señalando lo siguiente en su artículo 50:

La Universidad de Cantabria hará públicos datos estadísticos de los resultados académicos de cada asignatura, que incluirán al menos el número de estudiantes matriculados, presentados y aprobados.

Sobre las asignaturas en las que estos porcentajes sean excepcionales, y en todo caso, sobre aquellas en las que el número total de aprobados en el curso académico sea inferior al 35% de los estudiantes matriculados, la **Junta [de Centro]** encargará al **Departamento** responsable de la asignatura un informe donde se analicen las circunstancias que han causado esta situación.

Crea, además, una **Comisión Académica de Control de los Procesos de Evaluación**, a la que los centros deben remitir informes globales sobre los resultados de evaluación y a la que se atribuyen, en el artículo 52, las siguientes funciones:

- Resolver cualquier duda que surja en relación a la aplicación práctica de este reglamento.
- Apoyar a los centros en la labor de aplicación efectiva de este reglamento.
- Resolver o mediar en los conflictos que no hayan sido resueltos en el seno de los Centros, siempre que el asunto no haya sido objeto de recurso en vía administrativa.
- Intervenir como órgano asesor del Consejo de Gobierno en los asuntos que éste deba resolver en materia propia de este Reglamento, elaborando informes o propuestas no vinculantes.
- Promover sanciones disciplinarias para aquellos miembros de la comunidad universitaria que incumplan lo establecido en este Reglamento.
- Proponer las modificaciones oportunas de este Reglamento.
- Elaborar anualmente un informe recogiendo las incidencias producidas en los procesos de evaluación durante cada cuatrimestre.

La Universidad de Zaragoza prevé en el artículo 19 de su Reglamento de Evaluación (2010) diversas actuaciones vinculadas a la tasa de éxito académico. Define que una de las funciones de las **Comisiones de Calidad** de las titulaciones es la de analizar esa tasa en los casos en los que presente un porcentaje de aprobados sobre los presentados que “sea inferior al 40% en el curso anterior”. Otra de las funciones de la comisión es la de analizar de

oficio “aquellas asignaturas cuya tasa de éxito supere el 95% o la diferencia entre las calificaciones más alta y más baja de los aprobados no exceda de dos puntos.” Además, “tras el análisis y estudio pormenorizado de la situación, oídas todas las partes afectadas y con responsabilidad directa en el asunto, propondrá, en su caso, medidas tendentes a mejorar la calidad de la titulación.”. El reglamento también descende a las cuestiones relacionadas con la transparencia, puesto que en sus disposiciones adicionales prevé la publicación anual de los datos estadísticos de la evaluación de todas las asignaturas, y de la elaboración de instrumentos de control, en particular, de informes anuales de los resultados de evaluación elaborados por las mismas comisiones de garantía de la calidad de las titulaciones.

En la Universidad de Oviedo, el artículo 8.2 y 8.3. de la Normativa de permanencia aprobada por su Consejo Social (2016) se dedica a las asignaturas en las que se detecten tasas de rendimiento, eficiencia, abandono o graduación que puedan afectar a la viabilidad de los títulos. En este caso, prevé lo siguiente:

2. Respecto a aquellas asignaturas en las que se detecten unas tasas que puedan afectar a la viabilidad de la titulación, la **Comisión de Permanencia** dará traslado al **Vicerrectorado** con competencias en materia de Personal Docente e Investigador (PDI), para que solicite a las direcciones de los centros responsables de la asignatura en cuestión un informe en el que se motiven las causas de la situación en la que se encuentra dicha asignatura y se haga una propuesta de mejora que habrá de contemplar:

- a. Medidas de orientación y apoyo a los estudiantes.
- b. Valoración de la secuenciación de las materias en el plan de estudios.
- c. Valoración del ajuste de los contenidos de la asignatura al número de créditos en el plan de estudio.
- d. Cualquier otra cuestión que se considere oportuna.

3. Estos informes serán remitidos a la Comisión de Permanencia desde el Vicerrectorado con competencias en materia de Personal Docente e Investigador (PDI), la cual valorará el contenido de los mismos y elevará al pleno del **Consejo Social** las conclusiones en relación a las asignaturas afectadas, dando traslado de todo ello al Vicerrectorado responsable.

En la Universidad del País Vasco, se contemplan los resultados anómalos como uno de los supuestos que pueden llegar a justificar que se realice una segunda prueba de evaluación. En el artículo 25. e) de su normativa de evaluación (2017) se puede leer lo siguiente:

- e) Siempre y cuando la **Comisión de Reclamaciones** del centro así lo determine por haber detectado unos resultados anormales en el índice del conjunto del alumnado

suspendido que no se corresponda con aquellos que razonablemente pudieran esperarse teniendo en cuenta criterios académicos, a saber, el contexto de la titulación y las asignaturas implicadas.

El artículo siguiente, en su tercer apartado, también alude a la cuestión de los resultados anómalos:

3. – Desde los **vicepresidencias** correspondientes se analizarán los resultados académicos obtenidos por el alumnado en las distintas asignaturas de las titulaciones de la UPV/EHU, cuando existan indicios de unos resultados atípicos. A partir de este análisis se adoptarán las medidas oportunas en los casos en los que los aludidos resultados supongan una desviación de los resultados generales. De las medidas adoptadas será debidamente informado el **Consejo de Estudiantes** de la UPV/EHU.

La Universidad de Santiago de Compostela, en la Normativa de Evaluación del rendimiento académico (2011, modificada en 2017), prevé lo siguiente:

Artículo 10. Actuación de oficio de la **Comisión de Oferta Docente e Innovación Educativa** delegada del **Consejo de Gobierno**

1. La Oficina de Calidad y Mejora de Procedimientos hará un análisis global del rendimiento académico de los estudiantes por centros y por materias en cada convocatoria, que será obligatoriamente remitido y con la mayor brevedad a la Comisión de Oferta Docente e Innovación Educativa.

2. En caso de que el informe refleje el porcentaje de alumnos que superen una disciplina que se desvía de manera pronunciada por exceso o por defecto del promedio establecido para cada titulación, la Comisión de Oferta Docente e Innovación Educativa solicitará inexcusablemente a los profesores responsables de la materia un escrito sobre los motivos del resultado académico, y lo pondrá en conocimiento del decanato o la dirección del centro, remitiendo copia de lo actuado.

3. Recibido el escrito de los profesores, la Comisión de Oferta Docente e Innovación Educativa podrá adoptar alguna de las siguientes decisiones:

a) La revisión extraordinaria de las calificaciones otorgadas por los profesores a cargo de otros profesores de la misma área o de áreas afines de la Universidad.

b) El sometimiento al Consejo de Gobierno de una propuesta de resolución motivada referida, entre otros aspectos, a cambios de los sistemas de evaluación, de docencia, o al de la programación.

4. La Comisión también actuará como se describe en los apartados dos y tres por queja del alumnado o de la **Comisión de Docencia o de Titulación** del centro.

Por último, la normativa de la Universidad Pública de Navarra, reguladora de los procesos de evaluación (2017), vincula claramente el problema de los resultados anómalos con el fracaso escolar. Describe de la siguiente manera las medidas a tomar (artículo 31. Resultados académicos excepcionales):

1. Aquellas asignaturas cuyo índice de suspensos alcance o supere el 75% de los estudiantes presentados en cada convocatoria, durante dos semestres académicos consecutivos, serán objeto de revisión por la **Comisión de Garantía de Calidad del Centro**.
2. Del mismo modo, la Comisión de Garantía de Calidad del Centro revisará de oficio aquellas asignaturas cuyo índice de aprobados supere el 95% de los presentados o el rango de las calificaciones de los aprobados no exceda de un punto.
3. Dicha Comisión, tras el análisis y estudio pormenorizado de la situación, oídas todas las partes afectadas y con responsabilidad directa en el asunto, trasladará un informe a la **Junta de Centro** que arbitrará, si lo considera necesario, alguna de las siguientes soluciones:
  - a) Adaptación, si procede, de los contenidos y programa de la asignatura a las características propias de la misma exigidas por el programa formativo de la titulación.
  - b) Modificación, si es el caso, de los criterios de evaluación de las actividades.
  - c) Aplicación de mecanismos de evaluación por compensación.
  - d) Propuesta de “cursos o”, de desdobles de grupos docentes o de un nuevo perfil para la asignatura.
  - e) Cualquier otra decisión que a juicio de la Junta de Centro, y previa consulta a los órganos correspondientes, pudiera resultar efectiva para intentar disminuir el fracaso escolar de la asignatura en cuestión.

Como vemos, los órganos con atribuciones designadas con respecto al asunto que nos ocupa varían de universidad en universidad. Resulta, además, relevante que el contexto en el que se sitúa la preocupación por este asunto sea también muy diferente entre cada una de las Universidades mencionadas. Así, por ejemplo, mientras que en la Universidad de Oviedo, el énfasis se pone en la viabilidad de las titulaciones, en la Universidad del País Vasco/ *Euskal Herriko Unibertsitatea* se incide en el derecho a una evaluación justa, en la Universidad de Cantabria y Zaragoza se acentúa la transparencia, y la Universidad Pública de Navarra es la única que pone explícitamente el énfasis en el problema de los resultados anómalos vinculándolo con el fracaso escolar. Los resultados esperados de las actuaciones de los agentes y órganos implicados no son coincidentes, ni responden a procedimientos comunes, ni tampoco tienen el mismo efecto vinculante. Como es evidente, las soluciones arbitradas dependen de las circunstancias particulares que se dan en cada institución.

## 8. Conclusión y recomendaciones finales

No contamos con ninguna definición del concepto de calidad universitaria en sus diversas articulaciones, seguramente porque, dadas la especificidad

y elevado número de las diferentes tradiciones universitarias que conviven en el EEES, esto resultaría imposible. No obstante, sí se empiezan a escuchar voces que reclaman que los procesos de garantía de la calidad pasen, de estar enfocados en la forma, a estarlo en el contenido (Smidt, 2015). Podría decirse que las defensorías universitarias españolas comparten esta idea. Según vemos, el límite que la organización de las enseñanzas pone a la libertad de cátedra, el derecho reconocido a los estudiantes a una evaluación objetiva, la obligación, por parte de las Universidades, de planificar las enseñanzas, definir resultados de aprendizaje y de evaluar si estos resultados se han adquirido son los factores principales que, encuadrados dentro del sistema de calidad, justifican la pertinencia de abordar la cuestión que ha analizado este artículo.

A través de los datos proporcionados gracias a la implementación de SIGC, hemos detectado, en primer lugar, la concentración de los resultados anómalos negativos en las asignaturas básicas. No es competencia de este estudio el análisis de factores complementarios a los ya señalados con respecto a su carácter y ubicación en los planes de estudios, pero parece obvio que inciden otras cuestiones, tales como, entre otras, el grado de implicación del profesorado responsable de estas materias, generalmente externo a las áreas centrales de la formación, la tendencia a traspasar métodos didácticos de las áreas de origen sin adaptarlos a las titulaciones de destino, la justificación de la dificultad intrínseca de estas materias y un cierto orgullo de ser “el hueso” de las titulaciones y las deficiencias de formación de los propios estudiantes. Si a ello sumamos el hecho de que, en algunas universidades, son asignaturas excluidas de los procesos de compensación, podemos entender que, con carácter general, sean el tipo de asignaturas que concentra la mayor parte de los conflictos derivados del problema de los resultados anómalamente bajos de las tasas de rendimiento. Con respecto a las diferencias por ramas de conocimiento, ha quedado demostrada, la percepción generalizada, de que este problema de los resultados anómalos es mayor en estudios técnicos donde las asignaturas de carácter básico que, como ya indicamos más arriba, son las que tienen peores resultados en este aspecto, tienen un peor encaje al corresponder a áreas de conocimiento muy diferentes de los perfiles aplicados de las titulaciones (asignaturas como matemáticas o física en la rama de Ingenierías y Arquitectura).

Hemos constatado, además, notables diferencias entre las Universidades cuyos resultados hemos analizado. A este respecto, hay que tener en cuenta que la existencia de unos datos mayores o menores con respecto al problema de los resultados anómalos no siempre tiene una traducción directa en problemas percibidos como tales por los estudiantes ni por los responsables académicos. Esto puede explicar que no haya una correlación directa



entre tasas de rendimiento anómalas y existencia de normas de control o procedimientos de análisis y corrección del problema y, de igual forma, no se traducen en la misma proporción respecto a las quejas presentadas en las defensorías de las Universidades.

Como hemos visto, son relativamente pocas las Universidades que han previsto mecanismos normativos de control de los resultados anómalos y, en general, parece que es común entre quienes ejercen el cargo de Defensor Universitario la idea de que, incluso cuando existen, no son demasiado efectivas. Respecto de las medidas correctivas que se deberían adoptar, por un lado, la UPNA, en su normativa, propone algunas que coinciden con las propuestas por los defensores que han respondido a las encuestas. Por otro lado, en lo que se refiere a los estudiantes perjudicados, en las respuestas recabadas se da cierta coincidencia con lo que se ha regulado en la UPV. Las sugerencias plasmadas en las respuestas al cuestionario proponen, no obstante medidas que resultan, por el momento, inviables, dada la delicada situación presupuestaria de la universidad española: por ejemplo, la reducción del número de estudiantes por grupo y un mayor esfuerzo de coordinación por parte de los responsables académicos.

El sistema de calidad seguido actualmente en las Universidades españolas contempla el control colegiado de todas las fases de la planificación docente. No obstante, queda bastante camino por recorrer para definir las herramientas mediante las cuales los órganos colegiados, encargados de tareas asignadas dentro de dicho sistema, podrían controlar igualmente los resultados que se obtienen como consecuencia de la planificación aprobada anualmente. Tampoco está claro qué consecuencias, en forma de medidas concretas, se pueden derivar de los problemas detectados a través de los instrumentos previstos en el sistema de calidad. Cabe subrayar la falta de unanimidad detectada en lo que se refiere a la manera como las Universidades deben rendir cuentas e informar a la sociedad sobre sus resultados.

Finalmente, además de asumir las consideraciones y propuestas de la ponencia presentada en el XVII Encuentro de Defensores Universitario (Badajoz, 2014) por Martínez Ansemil et al, (2015: 13 a 15), y a la vista de los nuevos datos obtenidos para la elaboración del presente artículo, consideramos conveniente realizar las siguientes recomendaciones:

- Que las Universidades den carta de naturaleza al problema de las asignaturas con resultados anómalos y regulen normativamente al efecto.
- Que la normativa de las Universidades sobre resultados anómalos recoja, al menos, los siguientes aspectos: qué se considera resulta-



do anómalo y los umbrales de referencia, qué órgano central es el encargado del análisis, coordinación y adopción de acuerdos, qué funciones y competencias tienen los comités de título respecto a los resultados anómalos, los derechos del alumnado ante los resultados anómalos.

- Que las Universidades informen anualmente a los órganos de gobierno de los resultados anómalos por Centro y/o titulación.
- Que los informes anuales de seguimiento de los títulos elaborados por los Comités recojan los resultados anómalos que se hayan producido y el análisis de las causas de los resultados anómalos y de las medidas adoptadas para su corrección.
- Que se fomente la colaboración y coordinación docente con respecto a grupos de asignaturas que compartan competencias o por áreas de especialización.
- Que se evalúe el diseño y las tasas de rendimiento y éxito, juntamente con las tasas de satisfacción de los estudiantes y las encuestas docentes de las asignaturas básicas, particularmente cuando se trata de asignaturas compartidas por varias titulaciones. Su novedad en el actual ordenamiento de las enseñanzas universitarias con respecto al anterior lo justifica particularmente.
- Que las Guías Docentes establezcan con claridad los procedimientos y los objetivos de la evaluación, así como la justificación del número de horas que los estudiantes deben dedicar a cada una de las tareas previstas en cada asignatura para conseguir superarla.

## Anexo 1: cuestionario utilizado (elaboración: María José Rabaneque)

1. ¿Existe en tu Universidad algún sistema que implique el análisis y el control periódico de los resultados de la evaluación de todas o una parte de las asignaturas?
2. Si la respuesta es afirmativa, ¿dónde se enmarca? (es posible marcar varias opciones)
3. Si existe, ¿especifica alguna medida de control explícito para las asignaturas en las que se producen resultados aparentemente anómalos?
4. ¿Especifica algún umbral o valor de referencia a partir del cual se produce alguna consecuencia? (es posible marcar varias opciones)
5. El umbral de referencia, ¿es variable según el curso y/o la titulación?
6. ¿Se procede obligatoriamente al análisis de las causas que pueden haber llevado a la obtención de resultados aparentemente anómalos en las asignaturas?
7. ¿Qué consecuencia o medida/s están previstas, una vez identificada una asignatura con resultados anómalos? (es posible marcar varias opciones)
8. En tu experiencia como defensor, ¿se toman medidas cuando se identifican materias con resultados anómalos?
9. ¿Consideras que son efectivas? ¿cuáles son más efectivas?

## Normativa

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. «BOE» núm. 260, de 30 de octubre de 2007, páginas 44037 a 44048.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Páginas 58454 a 58468.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE num. 318 de 31 de diciembre de 2010. Páginas 109353 a 109380.

## Bibliografía

ANECA. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Disponible en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Disponible en <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

FIDALGO REDONDO, Raquel y GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta* Vol 35 nº 1 y 2. Pp. 35-48

MARTÍNEZ ANSEMIL, Enrique; ETXEBARRÍA BILBAO, Itziar y MONTANERO FERNÁNDEZ, Manuel (2016). Asignaturas con resultados anómalos en la Universidad: Causas y alternativas de gestión. *Revista Universidad, ética Y Derechos*. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/Rueda/article/view/2601>

SAN MARTÍN GUTIÉRREZ, Sonia, JIMÉNEZ TORRESA, Nadia y JERÓNIMO SÁNCHEZ-BEA, Estefanía (2015). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible online en <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>

- SMIDT, H. (2015). European quality assurance—A European higher education area success story [overview paper]. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 625–637). London, UK: Springer Open. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_40](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_40)
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brussels, Belgium. Disponible online: [https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) Traducción española disponible online: [https://enqa.eu/indirne/esg/ESG%20in%20Spanish\\_by%20ANECA.pdf](https://enqa.eu/indirne/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf)